



BUDAPESTI MUNKAGAZDASÁGTANI FÜZETEK
BWP – 2014/7

Roma fiatalok a középiskolában

Beszámoló a Társi Életpálya-felvételének
2006 és 2012 közötti hullámaiból

HAJDU TAMÁS - KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR

Budapest Working Papers On The Labour Market
Budapest Munkagazdaságtani Füzetek

BWP 2014/7

Roma fiatalok a középiskolában
Beszámoló a Társi Életpálya-felvételének 2006 és 2012 közötti hullámaiból

Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont
Közgazdaság-tudományi Intézet
Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék

Szerzők:

Hajdu Tamás
tudományos segédmunkatárs
Magyar Tudományos Akadémia
Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont
Közgazdaság-tudományi Intézet
E-mail: hajdu.tamas@krtk.mta.hu

Kertesi Gábor
tudományos tanácsadó
Magyar Tudományos Akadémia
Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont
Közgazdaság-tudományi Intézet
E-mail: kertesi.gabor@krtk.mta.hu

Kézdí Gábor
tanszékvezető
Közép-európai Egyetem, Közgazdaságtan tanszék
és
tudományos főmunkatárs
Magyar Tudományos Akadémia
Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont
Közgazdaság-tudományi Intézet
E-mail: kezdi.gabor@krtk.mta.hu

2014. szeptember

ISBN 978-615-5447-40-2

ISSN 1785 3788

Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia
Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont
Közgazdaság-tudományi Intézete

Roma fiatalok a középiskolában
Beszámoló a Tárki Életpálya-felvételének
2006 és 2012 közötti hullámaiból

HAJDU TAMÁS – KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR

Összefoglaló

Tanulmányunk a magyarországi roma és nem roma tanulók egy teljes középiskolai kohorszáának középiskolai pályafutását és egyetemi továbbtanulási esélyeit vizsgálja az Életpálya felmérés 2006 és 2012 közötti adatainak segítségével. A 2006-ban középiskolába beiratkozott évfolyam nem roma tanulóinak közel 10 százaléka nem szerzett középfokú végzettséget 2012 nyarára, míg a roma tanulóknál ez az aránya közel 50 százalék. Az érettségit szerzők aránya a nem romák között 75 százalék, a romák között 24 százalék. Egyetemi tanulmányait pedig a romák csupán 5 százaléka kezdi meg, szemben a nem romák 35 százalékos arányával. A középiskolai sikerességben és továbbtanulásban mutatókozó nagymértékű etnikai különbségek erősen összefüggenek a középiskolát megelőző időszakban felhalmozódott lemaradásokkal. Ugyanakkor a középiskolai lemorzsolódás esélykülönbségének közel felét nem tudjuk a számításba vett tényezőkkel megmagyarázni. Ennek a reziduális különbségnek a megmagyarázása a további kutatások feladata lesz.

Tárgyszavak: roma kisebbség, középiskolai lemorzsolódás, felsőfokú továbbtanulás

JEL kódok: J15, I20

Roma Students in Hungarian Secondary Schools

TAMÁS HAJDU – GÁBOR KERTESI – GÁBOR KÉZDI

Abstract

Using the panel data of the Hungarian Life Course Survey from 2006 through 2012 we analyze the educational attainment of a cohort of Hungarian Roma and non-Roma students. This cohort started high school in 2006. High school dropout rate is 10 percent among non-Roma, whereas nearly 50 percent among Roma students. 75 percent of the non-Roma students take a final maturity exam, and the college attendance rate is 35 percent among them. The corresponding figures for Roma are 24 percent and 5 percent, respectively. The ethnic difference in high school attainment and college attendance are strongly related to the skills gap emerged before high school. However, almost half of the ethnic difference in high school dropout rate remains unexplained. Future studies need to answer the causes of this residual gap.

Keywords: Roma minority, secondary school drop-outs, college attendance

JEL: J15, I20

Ez a tanulmány a szakirodalomban elsőként számol be egy teljes középiskolai kohorszt képviselő, országosan reprezentatív mintán a magyarországi roma tanulók középiskolai pályafutásáról és egyetemi továbbtanulási esélyeiről. A kritikus pontra, a középiskolai végzettség megszerzésének kérdésére összpontosítunk. Ahogy a rendszerváltás utáni magyar társadalom egyik legnagyobb jelentőségű eredményét az érettségit adó középiskolák tömeges elterjesztésével és ezzel az egyetem felé vezető utak széles körű demokratizálásával érte el, úgy a leszakadó rétegek hátrányai a középiskolai lemorzsolódás tekintetében mutatkoznak meg a legélesebben. Ez az a törésvonal, ahol a mai magyar társadalom kettészakad a tudáshoz és az emberhez méltó élet lehetőségéhez hozzájutó fiatalokra, illetve azokra, akik a tudás lehetőségétől meg vannak fosztva, s ezért tartós szegénységre és társadalmon kívüliségre ítéltetnek. Azoknak a fiataloknak, akik a mai Magyarországon nem tudnak valamilyen középiskolai végzettségre szert tenni, tartósan munkanélküli létre vagy rendszertelen foglalkoztatásra kell berendezkedniük.¹ A ma húsz éves roma fiatalok közül minden második ilyen helyzetben van. Ilyen kilátásokra számítva, igen nehéz társadalomba beilleszkedő életformát kialakítani.

A másik nagy kérdés az érettségi megszerzése és az egyetemi továbbtanulás. Amíg a rendszerváltás utáni években húsz éves roma fiataloknak gyakorlatilag esélyük sem volt érettségit szerezni, addig a ma húsz éves roma fiatalok közül már minden ötödik érettséggel rendelkezik. A főiskolákon és egyetemeken ugyan még ma is nagyon kevés roma fiatalot találunk, de a korábbi helyzethez képest itt is tapasztalunk némi elmozdulást: egy roma születési évjárat négy-öt százaléka ma már beiratkozik egy felsőoktatási intézménybe. Ez az abszolút számokban mért komoly mértékű iskoláztatási progresszió sem feleltetheti el, hogy a roma fiatalok *lemaradása* a többségi társadalom gyermekeihez képest – tekintve, hogy a hasonló korú nem roma fiatalok háromnegyede ma már érettségit is szerez, egyharmada pedig egyetemre jár – éppen ezen a téren *nőtt meg* a leginkább az elmúlt két-három évtizedben.

Minek tulajdoníthatók ezek a jelentős lemaradások? Tanulmányunk a Társadalmi Életpálya-felmérésének gazdag információira támaszkodva igyekszik a roma fiatalok középiskolai lemaradásához vezető okokat feltárni. A tanulmány felépítése a következő. Először ismertetjük adatainkat, és beszámolunk a fiatalok etnikai hovatartozását érintő mérési eljárásunkról. A továbbiakban összehasonlítjuk egymással a jelenlegi húszévesek generációjának és egy csaknem húsz évvel ezelőtti, hasonló életkorú generációnak az iskolai pályafutását az általános iskola megkezdésétől egészen az egyetemi beiratkozásig, – megkülönböztetve egymástól a szóban forgó kohorszok roma és nem roma képviselőit.

¹ Lásd A Függelék. http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_A.pdf.

A jelenlegi helyzetre összpontosítva, ezt követően négy problémát vizsgáltunk meg tüzetesebben: a középiskolai lemorzsolódásban, az elvégzett középiskola típusában, az érettségi eredményekben és az egyetemi továbbtanulásban megnyilvánuló etnikai különbségeket. Figyelmünket elsősorban a középiskolai beiratkozást megelőző tényezők és a középiskolai pályafutás idején ható tényezők hatásának szétválasztására fordítjuk. Az utolsó részben összefoglaljuk főbb következtetéseinket. A tanulmányhoz *online* módon elérhető Függelék tartozik, melynek egyes tételeire a szöveg megfelelő helyein hivatkozunk. Az online Függelék részletes tartalomjegyzékét a tanulmány végén, internetes elérési linkek megadásával együtt közöljük.

AZ ADATOKRÓL ÉS AZ ETNIKAI HOVATARTOZÁS MÉRÉSÉRŐL

Adataink forrása a Társi Életpálya-felmérése, amely tízezer fiatal életét követi nyomon 2006 ősztől évi rendszerességgel. A felmérés alapja a 2006 májusában 8. évfolyamra járó tanulók sokasága, akik részt vettek az országos kompetenciamérésen, kitöltötték a szövegértés és matematika teszteket, valamint kitöltötték a kompetenciamérés családi háttérkérdőívét. Az Életpálya-felmérés referencia- sokasága kiegészült azokkal a sajátos nevelési igényű tanulókkal, akik nem vettek részt az országos kompetenciamérésben, de az olvasás-szövegértés teszt egyszerűsített változatát kitöltötték. A mintavételi keretbe csak azok a tanulók kerülhettek be, akik a családi háttérkérdőív kitöltése mellett egy írásos szülői beleegyező nyilatkozattal is kinyilvánították részvételi hajlandóságukat a felmérésben. Mivel a felmérés egyik legfontosabb célja az iskolai hátrányok elemzése, a mintában országos arányukhoz képest felül vannak reprezentálva az alacsonyabb kompetenciaeredményű és a sajátos nevelési igényű tanulók. A nem egyenlő kiválasztási arányok következményeit megfelelő mintavételi súlyok alkalmazásával kezeltük.

Az Életpálya-felvétel a 2006 ősztől 2012 nyaráig tartó eddigi hat kérdezési hullámában összesen hat tanévet fogott át. A felmérés első, 2006-os hullámának középpontjában a család szerkezetére és anyagi helyzetére, a megkérdezett tanulók kisgyermekkorára, egészségtörténetére, iskolatörténetére és középiskolai továbbtanulására irányuló kérdések álltak. A további adatfelvételi hullámok elsősorban a középiskolai pályafutásra, a középiskolai lemorzsolódás mechanizmusaira, valamint az egyetemi továbbtanulásra összpontosítottak. Mintánk azt a több mint hétezer fiatalot foglalja magában, akik a felmérés hatodik hullámában is részt vettek.

Az adatfelvétel paneljellegéből adódó mintacsökkenés nem torzította el érdemben mintánk eredetileg meglevő országos reprezentativitását.² Az online módon elérhető *B* Függelékben³ néhány fontos változó – nem, születési év, lakóhely, anya iskolai végzettsége, van-e férfi gondviselő, olvasás teszteredmény – alapján megbizonyosodhatunk arról, hogy a 2006 őszi, tízezer fős induló minta, illetve a hatodik adatfelvételi hullámban bent levő hétezer fiatalot tartalmazó minta összetétele csak csekély mértékben tér el egymástól.⁴ Ezek a panelcsökkenéssel elkerülhetetlenül együttjáró kisebb torzítások nem befolyásolták eredményeinket.⁵

Az etnikai hovatartozás mérését az Életpálya-felmérés *valamennyi* hullámában rendelkezésre álló összes etnikai információ hasznosításával oldottuk meg. Három típusú adatot használtunk. (i) Az adatfelvétel első két hullámában két kérdést intéztünk mindegyik szülőhöz, hogy – elsődleges, illetve másodlagos identitása alapján – milyen nemzetiséghez tartozónak tartja magát. Az érintett fiatal a szülei révén abban az esetben tekintettük romának, ha valamelyik biológiai szülője, akár elsődleges, akár másodlagos identitása alapján roma nemzetiségűnek tartotta magát. (ii) A második, negyedik, ötödik és hatodik adatfelvételi hullámban ugyanilyen módon kérdeztünk rá a mintába bekerült fiatalok nemzetiségi identitására, – az elsődleges és másodlagos identitás lehetőségének megadásával lehetővé téve a válaszadáskor számukra is a kettős identitás vállalását. (iii) Végül az adatfelvétel első hullámában a kérdezőbiztosnak módja volt eldönteni, hogy a mintába került fiatalot romának tekinti-e avagy sem. Jelen tanulmányban azt a mintába került fiatalot tekintettük romának, aki a felsorolt kérdések közül *legalább egy* alapján roma nemzetiségűnek volt tekinthető. Az elemzési mintánkban ennek alapján, a reprezentativitást biztosító analitikus súlyok használatával 10 százalék volt a roma fiatalok aránya (lásd 1. táblázat).

² Mintavételi eljárásunkról és a kezdeti minta reprezentativitásáról Kézdi, 2009 műhelytanulmánya ad részletes tájékoztatást.

³ http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_B.pdf.

⁴ Az összehasonlítás a hatodik hullámban is bent levő fiatalok közül azokra terjedt ki, akik a hat tanév során valamikor elkezdték középiskolai tanulmányaikat.

⁵ A *B* Függelék B7-B9. táblázataiban (http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_B.pdf) bemutatott számítások szerint a minta lemorzsolódását korrigáló súlyozás alkalmazása nem változtatja meg érdemben a tanulmányunkban kapott eredményeket. A táblázatokban a középiskolai sikerességet mérő két változó, illetve a felsőfokú továbbtanulás esetében becsültük meg a kondicionált etnikai különbségeket, először az eredeti mintavétel nem egyenlő kiválasztási arányait korrigáló súlyokat használva. Ezt követően az előbbi súlyokat kombináltuk a mintabeli lemorzsolódást kezelő súlyokkal, és a kettő szorzatát alkalmazva, becsültük meg az etnikai különbségeket. A mintabeli lemorzsolódást kezelő súlyok azt a torzítást korrigálják, hogy bizonyos jellemzőkkel bíró fiatalok (pl. akiknek kevésbé iskolázottak a szülei) nagyobb eséllyel morzsolódnak le a mintából, így mintabeli részarányuk az eredetinel kisebb lenne súlyozás nélkül. Mivel a kétféle módszer igen hasonló eredményre vezetett, a tanulmány során csak az eredeti mintavétel nem egyenlő kiválasztási arányait korrigáló súlyokat alkalmazzuk.

**Az Életpálya-felmérés hatodik adatfelvételi hullámában
bent levő fiatalok etnikai megoszlása (százalék)**

Reprezentativitást biztosító súlyokkal súlyozott adatok

A minta etnikai megoszlása	Kitől származik az etnikai információ?			
	fiataltól	szülőtől	kérdezőbiztostól	bármelyiktől
Nem roma	92	93	92	90
Roma	8	7	8	10
Összesen	100	100	100	100
Súlyozatlan esetszám (fő)	7085	6934	6892	7085

Információ a fiataltól: A fiatal magát (akár első, akár második identitása alapján) roma nemzetiségűnek tartotta: B, D, E, F hullám.

Információ a szülőtől: A szülők bármelyike magát (akár első, akár második identitása alapján) roma nemzetiségűnek tartotta: A, B hullám.

Információ a kérdezőbiztostól: A kérdezőbiztos úgy ítélte meg, hogy a fiatal roma: A hullám.

A, B, C, D, E, F hullám évei: 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012.

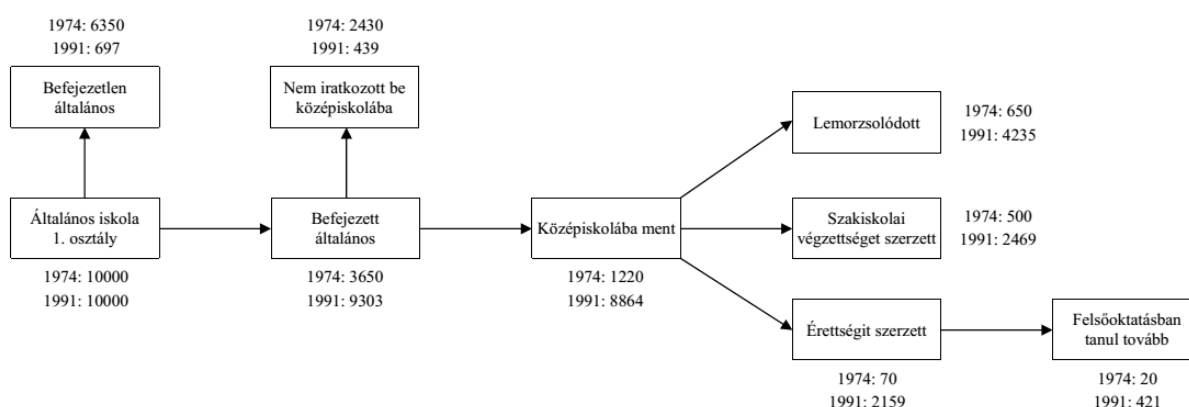
**A ROMA FIATALOK ISKOLÁZTATÁSI HELYZETE A RENDSZERVÁLTÁS ÓTA
VÉGBEMENT OKTATÁSI EXPANZIÓ TÜKRÉBEN**

Hogy a rendszerváltás óta eltelt húsz év során végbement fejlődést a megfelelő módon értékelhessük, összehasonlíjuk egymással két születési évjárat iskolai pályafutását az általános iskola megkezdésétől egészen addig, amíg az adott kohorsz képviselője beiratkozhatott egy felsőoktatási intézménybe. Az összehasonlítás alapjául szolgáló évjárat képviselője 1974-ben született, a nyolcvanas években járt általános iskolába, a rendszerváltás idején volt középiskolás, és a rendszerváltás utáni években (1993/94-ben) kezdhette meg főiskolai/egyetemi tanulmányait. A 1974-es kohorsz iskolai pályafutását az 1990-es évek legelején (többségében 1991-ben) született, „Életpálya-gyerekek” iskolai karrierjével hasonlítjuk össze. Az Életpálya-felvételben részt vevő fiatalok a kilencvenes éves végétől az ezredforduló első évtizedének végéig jártak általános iskolába és középiskolába, egyetemi tanulmányaikat pedig – ha elkezdték – 2011/12 körül kezdték meg. Az összehasonlítással a jelenlegi közoktatás teljesítményét a rendszerváltást közvetlenül megelőző évtized közoktatásának teljesítményével vetjük össze. Mindkét kohorsz esetében a 20/21 éves életkorban elért iskolai végzettséget vesszük alapul.

Az 1. ábra adatai a roma fiatalok helyzetében végbement fejlődést dokumentálják. Az ábra azt mutatja, hogy az 1974-ben, illetve az 1991-ben született kohorsz gyerekeiből összesen hány gyerek tudott eljutni az iskolarendszer különböző fokozataira, hányan hullottak ki az általános iskolából és a középiskolából, illetve hánynak sikerült érettségihez jutni és egyetemen továbbtanulni. Az arányokat tízezer gyerekre vetítve standardizáltuk. Az 1991-es évjárat adatainak forrása az Életpálya-felvétel 2006 és 2012 közötti hat hulláma volt⁶, kombinálva a 2011. évi népszámlálás adataival, az 1974-es évjárat adatainak forrását pedig az 1981/82 és 1992/93 közötti tanévek roma és nem roma tanulóira megbontott, évfolyamszintű aggregált iskolastatisztikai adatai szolgáltatták. Ezekről az adatforrásokról és az itt megjelenített adatok előállításához szükséges további számításokról Kertesi (1995) írása ad részletes leírást.

1. ábra

Az 1974-ben és 1991-ben született roma fiatalok iskolai pályafutása 20/21 éves életkorukban



Forrás: 1974-ben született évjárat: Kertesi (1995: 3. ábra),
1991-ben született évjárat: Életpálya-felvétel (2006-2012) és 2011-es népszámlálás
Népszámlálás: 20-21 éves roma népesség iskolai végzettsége alapján (ahol roma =
roma nemzetiségű vagy cigány anyanyelvű vagy cigány nyelvet beszélő vagy ilyen
személlyel egy háztartásban élő személy)

A vizsgált két évtized alatt a roma fiatalok iskoláztatásában bámulatos mértékű fejlődés történt: az általános iskolai lemorzsolódás minimálisra (63 százalékról 7 százalékra) szorult vissza, a középiskolába beiratottak aránya pedig 12 százalékról csaknem 90 százalékra emelkedett. Mindez tükröződött a középiskolai végzettségek sikeres megszerzésében is. Amíg az 1974-ben született roma kohorsznak gyakorlatilag esélye sem volt középfokú végzettséghez

⁶ Az Életpálya-felmérés hatodik hullámban bent levő fiatalok túlnyomó többsége vagy befejezte a középiskolai pályafutását, vagy pedig az iskola befejezése nélkül lemorzsolódott. A hatodik kérdezési hullám idején (2012 első félévében) a teljes minta mindössze 3,1 százaléka (a roma almintá 5,1, a nem

jutni – 5 százaléknak volt szakiskolai végzettsége, és 1 százaléknál is kevesebbnek érettségije – , addig a rendszerváltás után született generáció egynegyedének van ma már szakiskolai végzettsége és több mint egyötödének érettségije. Ezek az eredmények még akkor is rendkívül figyelemreméltóak, ha tekintetbe vesszük, hogy eközben az abszolút számokban mért középiskolai lemorzsolódás is jelentős mértékben megnőtt: 7 százalékról 42 százalékra emelkedett.

A 2. ábra a rendszerváltást követő oktatási expanzió általános trendjeihez viszonyítva – *diffs-in-diffs* szemléletben – értékeli ezeket a fejleményeket. Az ábrán négy grafikont látunk: kettő az 1974-ben, illetve 1991-ben született roma gyerekek (folytonos vonalak), kettő pedig az ugyanezekben az években született nem roma gyerekek (szaggatott vonalak) iskolai pályafutását követi nyomon, – mind a négy csoport esetében 100 százaléknak tekintve az általános iskola első osztályába beiskolázott tanulók számát. A grafikonok azt mutatják meg, hogy az induló 100 százalékból hány százalék marad meg az iskolai karrier egymást követő állomásain. A folytonos vonalak által reprezentált grafikonok, néhány részletet összevonva, lényegében az 1. ábrán látható információkat ismétlik meg. Az újdonságot a nem roma többség helyzetének változását mutató grafikonok képviselik. A grafikonokról leolvashatók a felzárkózás, illetve leszakadás trendjei. Ugyanezek a változások a 2. táblázat közoktatási eredménymutatóin explicit módon is nyomon követhetők.

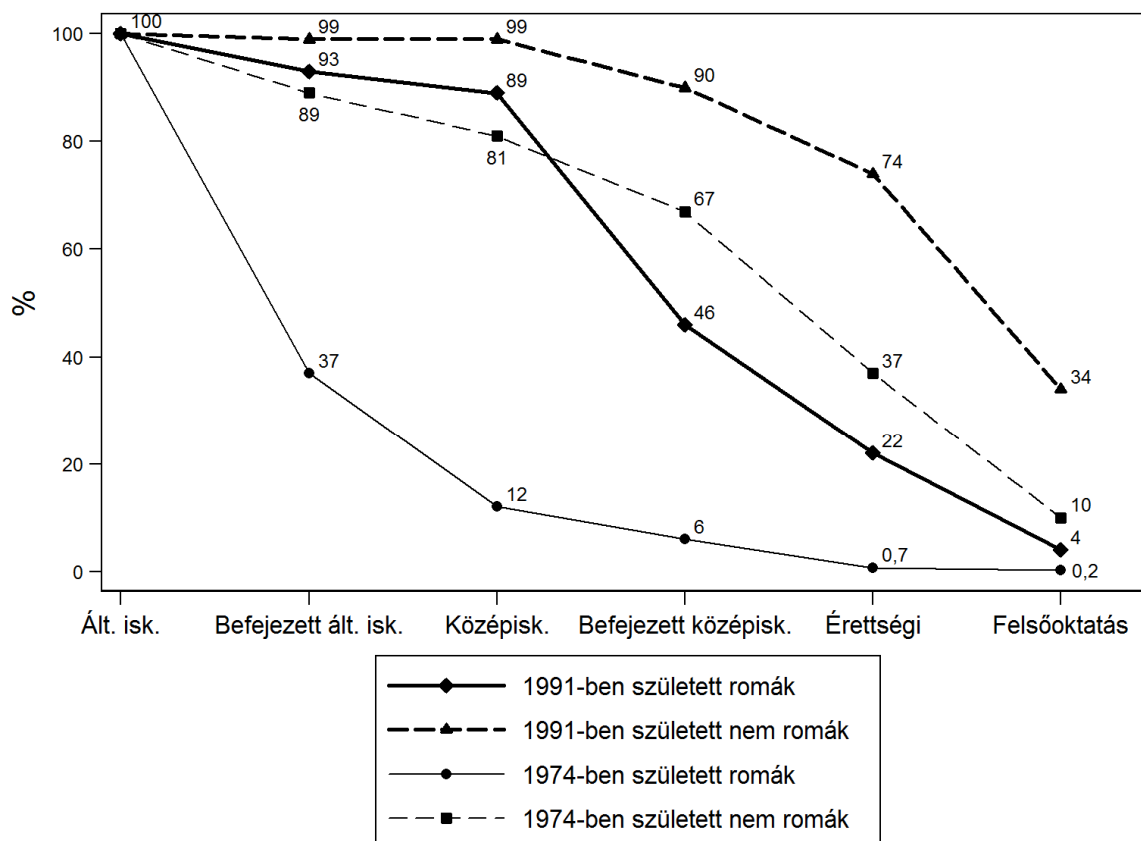
Két fontos trendet látunk: az általános iskola sikeres befejezésében és a középiskolai továbbtanulásban jelentős mértékű *felzárkózás* történt; az érettségi megszerzésének esélyében és a felsőoktatási részvételben pedig komoly mértékben növekedett a *leszakadás* a társadalom átlagához képest.

Az általános iskola befejezésében és az általános iskola befejezését követő középiskolai továbbtanulásban csaknem teljes volt a felzárkózás. A húsz évvel ezelőtt meglevő szakadék mélységű (50-60 százaléknyi) különbségek mára elenyésző (4-6 százalékos) különbségekké olvadtak. A középiskolai végzettséget szerző roma fiatalok arányában szerényebb mértékű, de érzékelhető haladás történt (17 %). A roma fiatalok grafikonjainak összehasonlítása a 2. ábrán jól mutatja ennek az okát: az 1974-ben született kohorsz általános iskolai lemorzsolódása alig valamivel kisebb mértékben reprodukálódni látszik, egy iskolafokozattal magasabb szinten (a középiskolán belül) az 1991-ben született évfárat esetében. A rendszerváltást követő oktatási expanzió legjelentősebb fejleményét jelentő érettségi és egyetemi továbbtanulás tekintetében azonban további 10, illetve 30 százalékpontnyi különbségek keletkeztek. Mivel az érettségit adó középiskolai végzettségek megszerzésében nőttek a relatív különbségek, a középfokú végzettség megszerzésében mutatkozó felzárkózás nagyobb részt tulajdonítható a szakiskolai végzettséget, kisebb részt pedig az érettségit érintő előrehaladásnak.

roma alminta 2,9 százaléka) volt még mindig egy középiskola nappali tagozatos hallgatója. Az 1. és 2.

Oktatási expanzió

(Az 1974-ben és az 1991-ben született roma és nem roma fiatalok iskolai pályafutása
20/21 éves életkorukban)



Forrás: 1974-ben született évjárat: Kertesi (1995: 3. ábra),
1991-ben született évjárat: Életpálya-felvétel (2006-2012) és 2011-es népszámlálás
(A népszámlálási adatoknál alkalmazott etnikai definíciót lásd 1. ábra jegyzetében)

ábra (valamint a 2. táblázat) számításaiban középiskolai lemorzsolódottakként vettük számításba őket.

A közoktatási rendszer eredménymutatóinak változása: az 1974-ben és az 1991-ben született roma és nem roma fiatalok iskolai pályafutásának összehasonlítása

Közoktatási eredménymutatók	Roma fiatalok			Nem roma fiatalok			A változások különbsége Roma – nem roma
	1974-ben született évjárat	1991-ben született évjárat	Változás 1991 – 1974	1974-ben született évjárat	1991-ben született évjárat	Változás 1991 – 1974	
Az általános iskolát sikeresen befejező tanulók aránya az általános iskolát megkezdő tanulók %-ában	37	93	56	89	99	10	46
A középfokú végzettséget szerző tanulók aránya az általános iskolát megkezdő tanulók %-ában	6	47	41	67	90	23	18
A középfokon továbbtanuló diákok aránya a 8. osztályt sikeresen befejező tanulók %- ában	33	95	62	91	99	8	54
A középfokú oktatásból lemorzsolódó tanulók aránya a középfokú iskolát megkezdő tanulók %-ában	53	48	–5	18	9	–9	4
Az érettségit szerző tanulók aránya a középfokú iskolát megkezdő tanulók %-ában	6	24	18	46	75	29	–11
A 20/21 éves korban felsőoktatási tanulmányokat folytató tanulók aránya az érettségizettek %-ában	29	20	–9	27	47	20	–29

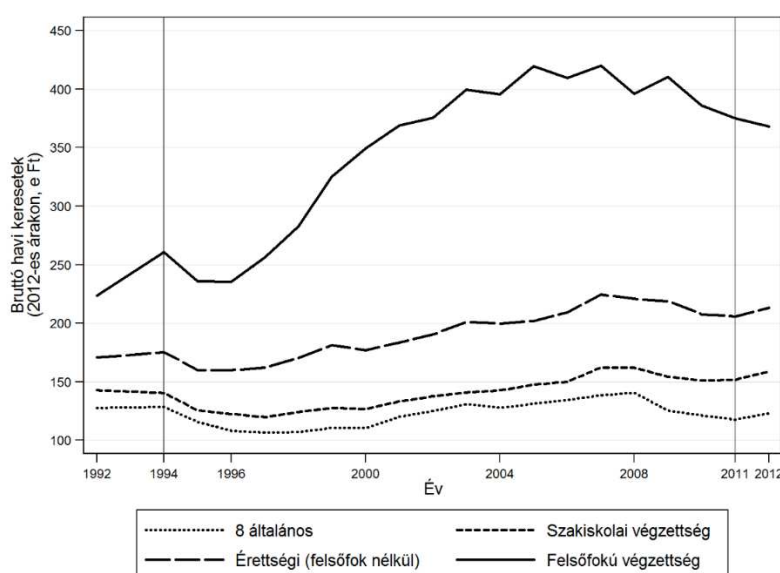
Forrás: lásd 1. és 2. ábra jegyzeteit.

A fiatal munkavállalók kereseti adatainak húsz éves trendjeit mutató 3. ábra rávilágít arra, hogy a munkaerőpiacon milyen keveset ért ez a fejlődés. Azokon a területeken, ahol a roma fiatalok iskolai teljesítményében a két évtized alatt jelentős felzárkózást figyelhetünk meg – ez az általános iskola sikeres elvégzése és a szakiskolai végzettség megszerzése –, a rendszerváltás óta eltelt húsz év során stagnáltak vagy csak nagyon enyhén emelkedtek a bérek, ahol viszont a többségi társadalom fiataljai jelentős mértékben előreléptek – az érettségi és a felsőfokú végzettség megszerzésében –, ott a legmarkánsabb a roma fiatalok további leszakadása, és ott figyelhető meg a legnagyobb mértékű béremelkedés is.

3. ábra

A 25-35 éves korosztály bruttó havi kereseteinek alakulása 1992 és 2012 között

(2012. évi forintértéken mérve)



Forrás: ÁFSZ bértarifa-felvételek, 1992-2012

Ez a történet negyven éven belül másodszor játszódik le. Először a múlt század hetvenes és nyolcvanas éveiben történt meg az, hogy a roma fiatalok újabb generációi jelentősebb előrelépést tettek oktatási hátrányaik ledolgozásában a korábbi generációkhoz képest. A rendszerváltást megelőző két évtizedben komoly mértékű abszolút és relatív javulást tapasztaltunk az általános iskola elvégzésében. Minden más iskolafokozatnál – akár a továbbtanulási, akár a lemorzsolódási esélyeket tekintjük – az esélyegyenlőtlenség mértéke növekedett. Különösen nagy mértékben nőtt a roma gyerekek lemaradása az érettségit adó középiskolai, illetve az egyetemi-főiskolai továbbtanulásban a nyolcvanas években. Az általános iskolai felzárkózást azonban a munkaerőpiac keresleti-kínálati viszonyainak gyökeres átrendeződése, a nyolc osztály munkapiaci leértékelődése teljesen felemésztette. Az

iskolarendszer magasabb fokozatainak ennek trendnek éppen az ellenkezője következett be: azoknak az iskolafokozatoknak – az érettséginek és a diplomának – a piaci értéke emelkedett meg ezekben az években a leginkább, amelyben a roma népesség pozícióromlása a legtekintélyesebb mértékű volt (Kertesi, 1995).

A rendszerváltás óta eltelt két évtized során az általános iskola sikeres befejezése mint trend folytatódott és kiteljesedett, és a felzárkózási folyamat kiterjedt a szakiskola elvégzésére is. Az érettségi megszerzését illetően felzárkózásról nem beszélhetünk, hiszen a távolság a roma és nem roma fiatalok között növekedett, mégis reményt keltő az a tekintélyes *abszolút* mértékű előrelépés, amit a roma fiatalok időben hozzánk legközelebbi generációja a két évtizeddel korábbi hasonló korú társaihoz képest megtett. Nyilvánvalóan csak ez lehet az alapja egy roma fiatalokra is kiterjedő – jövőbeni – felsőoktatási expanciónak.

A továbbiakban figyelmünket azokra a fiatalokra fordítjuk, akik sikerrel vették az első akadályokat: befejezték az általános iskolát, és továbbtanultak a középiskolai képzés valamilyen formájában.⁷ Kik morzsolódtak le, és miért morzsolódtak le közülük? Kik szereztek szakiskolai végzettséget, és kiknek sikerült érettségit szerezniük? Mitől függnak az érettségizettek érettségi eredményei? Min múlik az, hogy az érettségivel rendelkezők közül kik iratkoztak be főiskolára vagy egyetemre? Milyen mértékűek a középiskolai pályafutást érintő etnikai különbségek?

Az utolsó kérdezési hullám idején 20/21 éves Életpálya-gyerekek iskolai karrierjét két szakaszra oszthatjuk: az általános iskola befejezésével lezáruló történetre és a középiskolai beiratkozással kezdődő történetre. Az általános iskolával lezáruló történet részleteivel jelen tanulmány ikerdarabja (Kertesi és Kézdi, 2012), az általános iskola befejezését követő középiskolai történet részleteivel pedig jelen tanulmány foglalkozik.

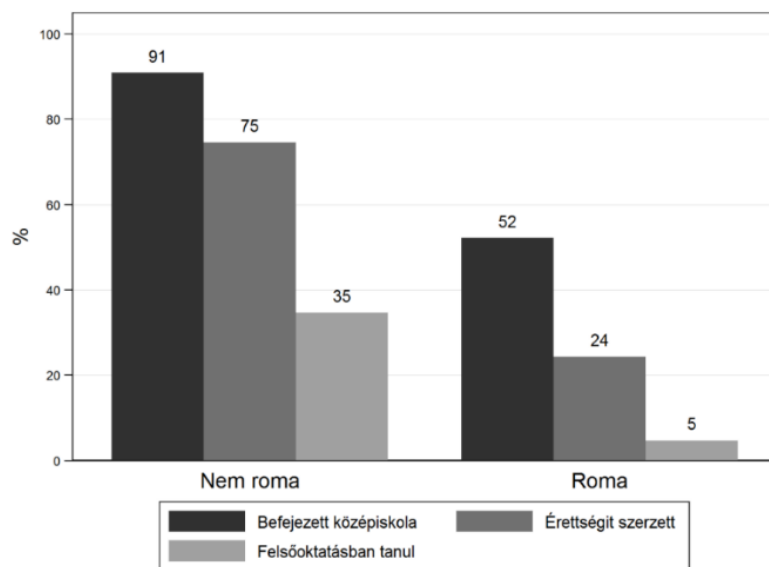
Az általános iskolával lezáruló történet tanulságait dióhéjban így foglalhatjuk össze. A nyolcadik évfolyamos roma tanulók lemaradása mind szövegértési, mind matematikai teszteredményekben mérve igen tekintélyes: egy teljes szórásegységnyi. Éppen akkora, mint amekkora a hasonló korú fehér és fekete bőrű diákok közti különbség volt az Egyesült Államokban a múlt század nyolcvanas éveinek elején, mely különbség azóta jelentősen csökkent. A nagyjából egy szórásegységnyi lemaradás a töredékére olvadna le, ha feltételeznénk, hogy a roma tanulók hasonló életkörülmények között élnek, mint a nem roma fiatalok. Az iskolázatlan és szegény családokban, rossz lakóhelyi körülmények között felnövekvő roma fiataloknak számos tanulást akadályozó tényezővel kell szembesülniük: egészségi állapotuk rosszabb az átlagosnál, otthoni környezetükön belül nem jutnak hozzá a készségeik fejlődéséhez fontos erőforrásokhoz, iskolai pályafutásuk során pedig kiszorulnak a

⁷ Nem foglalkozunk az adott évjáratnak azzal a 2 százalékalával, amelynek nem sikerült befejezni a nyolc osztályt vagy az általános iskola elvégzése után nem tanult tovább. A vizsgált roma (illetve nem roma) tanulók évjáratának ők a 11 (illetve 1) százalékat teszik ki.

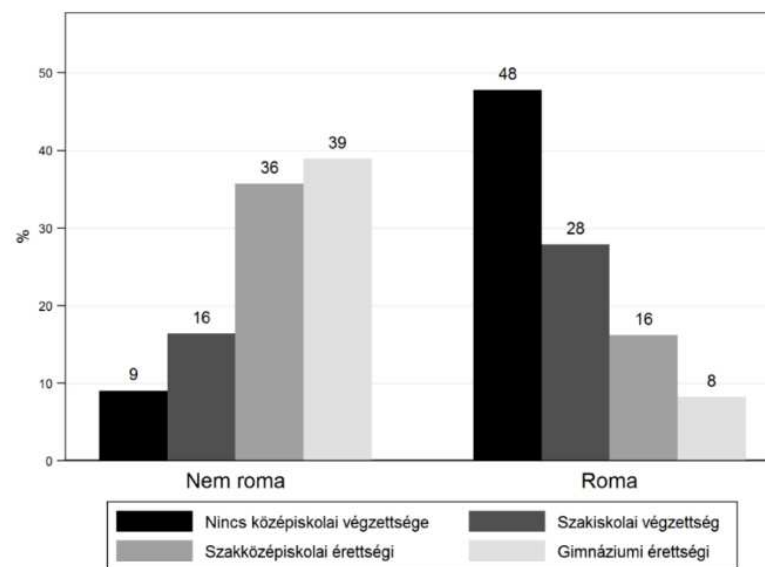
jó minőségű iskolákból. Társadalmi hátrányaik döntő részben ezeken a közvetítő mechanizmusokon keresztül válnak tanulmányi lemaradásokká. Ha a roma és nem roma fiatalok egészségi állapota nem különbözne egymástól, továbbá ha a roma fiatalok otthoni környezetükön belül ugyanolyan mértékben hozzájutnának a készségeik fejlődéséhez szükséges erőforrásokhoz, eszközökhöz és tevékenységekhez, mint a nem roma fiatalok, és ha a minőségi oktatáshoz való hozzáférési esélyeikben sem lennének különbségek, akkor a nyolcadik évfolyamon mért iskolai teljesítményeik egyáltalán nem, vagy csak elenyésző mértékben térnének el egymástól: olvasási-szövegértési készségek tekintetében egyáltalán nem lennének, matematikai készségek tekintetében pedig kicsik lennének a különbségek. A roma fiatalok általános iskolai lemaradását nem etnikai sajátosságok, hanem csaknem kizárólag jól értelmezhető társadalmi okok magyarázzák.

Az általános iskola utáni történet szálait ennél a pontnál vesszük fel. A középiskolai sikerességet és az egyetemi továbbtanulást elősegítő tényezők közül a középiskolai beiratkozást *megelőző* hatóerőket, mintegy sűrített módon, a 8. évfolyamos tanulmányi teljesítménymutatók (teszteredmények, érdemjegyek) és a 8. évfolyamos osztályok képviselik. Milyen mértékben tulajdoníthatók a középiskolai sikermutatókban mért a roma/nem roma különbségek általános iskolai és általános iskolát megelőző tényezőknek, illetve a középiskolai életkorban ható erőknek? – ezt a kérdést fogjuk a továbbiakban részletesebben boncolgatni. Mindenekelőtt azonban lássuk a nyers különbségeket (4. ábra)!

20/21 éves roma és nem roma fiatalok iskolai sikerességi mutatói



(a) Középiskolai végzettséggel rendelkezők, érettségivel rendelkezők, illetve felsőoktatásban tanulók aránya a középiskolát megkezdő tanulók százalékában



(b) A középiskolai eredményesség, iskolatípusok szerint a középiskolát megkezdő tanulók százalékában

A 4. ábra (a) panelje a legfontosabb középiskolai kimeneteket mutatja: a középiskolai végzettséget sikeresen megszerző tanulók arányát, a középiskolai pályafutásukat érettségivel lezáró tanulók arányát, valamint a felsőoktatásban tanulók arányát, – mindhárom mutatót a középiskolát megkezdő tanulók százalékában megadva. Az etnikai különbségek mindenütt igen tekintélyesek: a középiskolai végzettség megszerzését tekintve csaknem kétszeres, az érettségi megszerzésében háromszoros, az egyetem megkezdésében pedig hétszeres különbségeket látunk. Az ábra (b) panelje pedig a középiskolai kimenetek szerinti összetételről számol be: hány százalék morzsolódott le a középiskolába beiratkozott tanulók közül, hány százalék szerzett szakiskolai végzettséget, és hány százaléknak sikerült szakközépiskolában vagy gimnáziumban érettségit szerezni. A legnagyobb különbségeket a két szélső póluson tapasztalhatjuk: a lemorzsolódott tanulók, illetve a gimnáziumi érettségit szerzők arányában körülbelül ötszörös eltéréseket látunk.

Mi lehet az oka ezeknek nagyon jelentős etnikai különbségeknek? Először egy közkeletű félreértést kell eloszlatnunk.

A LAKÓHELYNEK ÖNMAGÁBAN NINCS NAGY SZEREPE A ROMA FIATALOK KÖZÉPISKOLAI LEMARADÁSÁBAN

Egy széles körben elterjedt feltételezés szerint a roma tanulók lemaradásaiban – melynek egy példája a középiskolai lemaradás – komoly szerepet játszik az a körülmény, hogy a roma népesség aránytalanul nagy hányada lakik az ország válságrégióiban, illetve hátrányos helyzetű településein. Ebből annyi igaz, hogy a középiskolás korú roma fiatalok messze felülreprezentáltak ezeken a településeken⁸, az azonban téves elképzelés, hogy ez a tényező önmagában jelentős szerepet játszana e társadalmi hátrányok kialakulásában. A 3. táblázat alapján könnyen megbizonyosodhatunk efelől.

⁸ A középiskolás korú roma fiatalok 55 százaléka él községekben, szemben a nem roma fiatalok 35 százalékával, 50 százaléka él a Dél-Dunántúlon és Észak-Magyarországon, szemben az ezekben a régiókban lakó 22 százaléknál. Észak-Magyarország és Dél-Dunántúl falvaiban lakik a roma tanulók több mint egyharmada (35 %-a), a nem roma tanulóknak pedig alig több mint tíz százaléka (12 %-a). Miközben a roma tanulóknak mindössze 11 százaléka él Budapesten és a megyeszékhelyeken, addig a nem roma tanulók 29 százaléka lakik a legnagyobb városokban.

A lakóhelynek (a földrajzi-közlekedési hátránynak) önmagában igen mérsékelt jelentősége van a roma fiatalok középiskolai lemaradásában

(lineáris valószínűségi modellek; 20/21 éves korban mért állapotok)

	A 8 osztály elvégzése után nem tanult tovább (a 8 osztályt elvégzettek közül)		Lemorzsolódott a középiskolában (a középiskolát megkezdők közül)		Érettségit szerzett (a középiskolát megkezdők közül)		Felsőoktatásban tanult (az érettségivel rendelkezők közül)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Roma	0.05*** (0.01)	0.05*** (0.01)	0.39*** (0.02)	0.36*** (0.03)	- 0.50*** (0.02)	- 0.47*** (0.02)	-0.27*** (0.04)	-0.25*** (0.05)
Lakóhely FE		igen		igen		igen		igen
Korrigált R ²	0.03	0.13	0.12	0.21	0.11	0.24	0.01	0.09
N	7085	7085	7016	7016	7016	7016	4188	4188

Lakóhely FE = A tanuló lakóhelyének településkódja az adatfelvétel első hulláma idején (2006/2007-ben)

Robusztus standard hibák lakóhely szerint klaszterezve

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

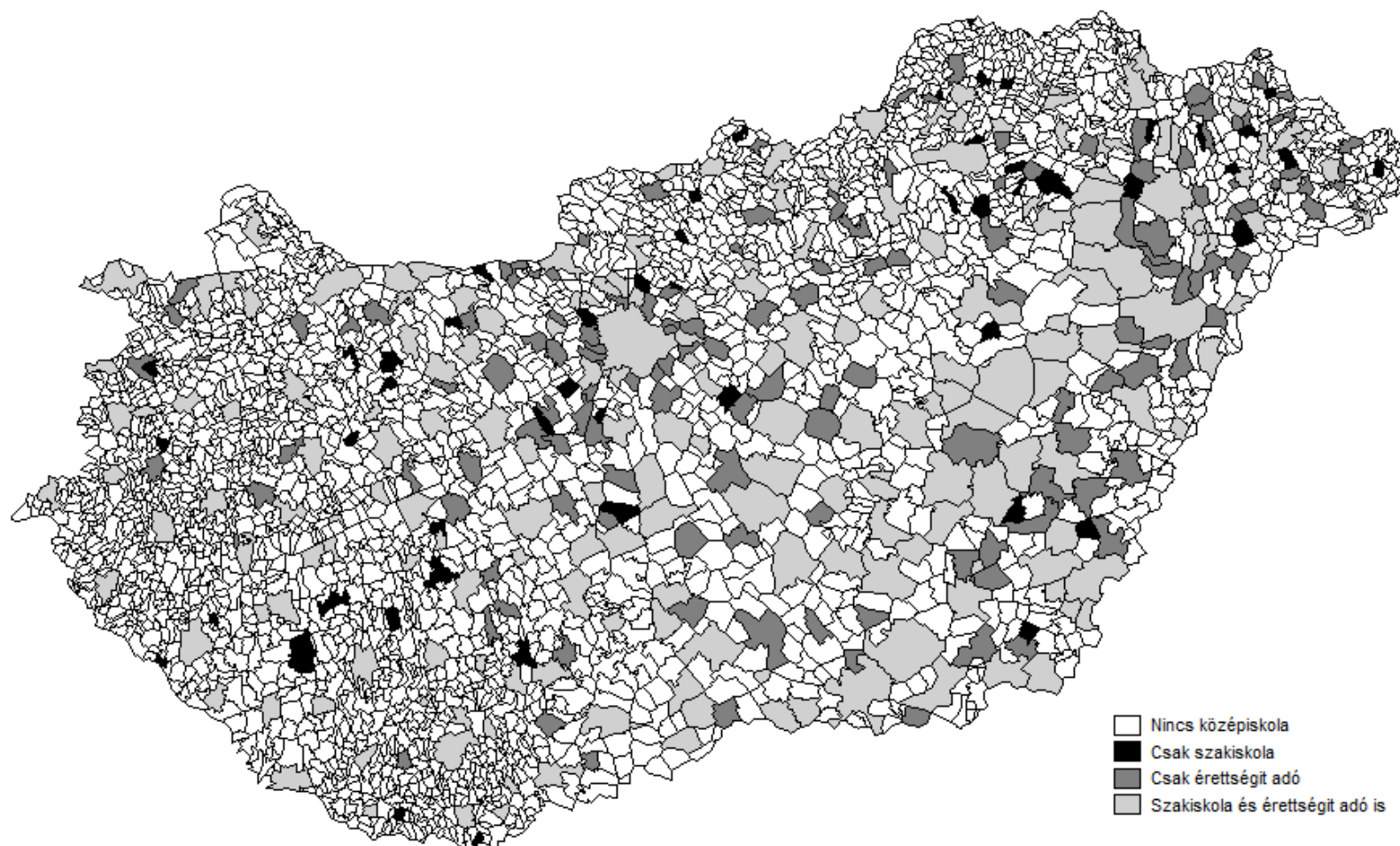
A táblázatban a roma/nem roma különbségeket négy fontos eredményváltozóban mérve vizsgáljuk: a 8 osztály elvégzése utáni továbbtanulásban, a középiskolai lemorzsolódásban, az érettségi megszerzésében és a felsőfokú továbbtanulásban. A táblázat első sora mutatja – függő változókként külön-külön megbontva, kettesével – a nyers, majd pedig a lakóhelyi fix hatásokra kondicionált etnikai különbségeket. A lakóhelyi fix hatások bevonásával az *azonos településen lakó* roma és nem roma fiatalok közti különbségeket átlagoljuk, vagyis kiküszöböljük a roma és nem roma népesség lakóhelyi elhelyezkedéséből adódó összetételbeli különbségeket. Példának vegyük a középiskolai lemorzsolódást. A középiskolát megkezdő roma tanulók közül csaknem negyven százalékkal többen morzsolódnak le a középiskola végére, mint a nem roma tanulók közül. Ennek a hatalmas esélykülönbségnek mindössze a töredéke vezethető azonban arra vissza, hogy a roma tanulóknak jóval nagyobb része él hátrányos helyzetű régiók hátrányos helyzetű településein, mint a nem roma tanulóké. Ha az etnikai csoportok közti összehasonlítást a pontosan ugyanazokon a településeken lakó roma és nem roma fiatalokra korlátozzuk, az eredetileg meglevő nyers 39 százalékos különbség csak elenyésző mértékben – mindössze 3 százalékponttal – csökken. Mivel a települési fix hatások szerepeltetésével a települési összetétellel korrelált *minden más* hatást is kiszűrünk, ez a szám (a 3 %) a települési összetétel-különbségek felső becslésének tekinthető. A valódi lakóhelyi hatás ennél csak kisebb lehet. A másik három eredményváltozó tekintetében pontosan ugyanilyen gyenge hatásokat tapasztalhatunk. Mi lehet az oka annak, hogy ez hatás ilyen csekély? És egyáltalán, milyen módon képes a lakóhelyi hátrány *per se* – vagyis *nem a*

vele korrelált tényezők közvetítésével – befolyásolni a középiskola sikeres elvégzését és az egyetemi továbbtanulást?

Elképzelhető olyan területi elrendeződés – ez inkább a nagyobb országokra jellemző –, amelyben a szegény emberek által jellemzően lakott települések túlságosan távol vannak az urbanizáltabb központoktól, s emiatt az ott elérhető szolgáltatások nehezen érhetők el az ott élő, jellemzően egyéb tekintetben is hátrányos helyzetű népesség számára. Ha az lenne a helyzet, hogy a hátrányos helyzetű régiók hátrányos helyzetű tanulói jellemzően olyan településeken laknak, melyektől igen távol vannak a középiskolák, különösen pedig az érettségit (is) nyújtó szakközépiskolák és gimnáziumok, akkor ez jól értelmezhető mechanizmusként magyarázattal szolgálhatna arra, ahogyan a lakóhelyi elszigeteltségből oktatási hátrány lesz. A földrajzi távolságból adódó információhiány vagy a közlekedési idő hossza és magasabb költsége vagy a kollégiumi elhelyezés többletköltségei szerepet játszhatnak abban, hogy az ilyen településeken lakó fiatalok nagyobb arányban morzsolódnak le a középiskolákból vagy eleve kevésbé iratkoznak be érettségit adó iskolákba. A 3. táblázat adatai szerint azonban nem erről van szó. Az 5. ábrán látható térkép pedig rávilágít arra, hogy miért nem ez a helyzet.

A térképen, négyféle településtípust megkülönböztetve, Magyarország összes települését láthatjuk. A fehér színnel jelölt településeken – a községek zöme ilyen – nincs semmilyen középiskola, a feketével jelölt településeken csak szakiskolák, a sötétszürkével jelölt településeken pedig csak érettségit adó iskolák vannak, végül a világosszürke szín azokat a településeket jelzi, ahol minden középiskola-típusból van legalább egy. Jól látható, hogy Magyarország területe viszonylag egyenletesen van beterítve középfokú oktatási intézményekkel. Kevés olyan község van, amelynek közelében ne lenne legalább egy középfokú oktatási intézménnyel ellátott kisváros vagy nagyközség. A 4. táblázatban megpróbáljuk statisztikákkal szemléltetni ezt.

A középiskolák földrajzi elhelyezkedése Magyarországon 2006-ban



A középiskola nélküli (vagy csak szakiskolai képzést nyújtó) települések, illetve e településeken lakó 14-18 éves fiatalok hány százaléka olyan, hogy a hozzájuk legközelebb eső középiskola (vagy érettségit adó középiskola) 15 km-en belül van?

15 km-en belül van a legközelebbi:	Középiskola nélküli ^a	
	települések %-a	településeken lakó 14-18 évesek %-a
középfokú képzést nyújtó iskola	95	97
érettségit adó középiskola	92	95
szakiskola	89	90
15 km-en belül van a legközelebbi:	Csak szakiskolával rendelkező ^b	
	települések %-a	településeken lakó 14-18 évesek %-a
érettségit adó középiskola	89	93

^a 2006-ban a 3137 magyarországi településből 2740-en nem volt semmilyen középiskola. A 14-18 éves korosztályból (619.289 fő) 204.609 fiatal lakott ilyen településen.

^b 2006-ban a 3137 magyarországi településből 54 településen csak szakiskolai középiskolai képzés volt. A 14-18 éves korosztályból (619.289 fő) 9628 fiatal lakott ilyen településen.

A táblázat adatait oly módon állítottuk elő, hogy kiszámítottuk az ország középiskola nélküli településeinek légvonalbeli távolságát⁹ azoktól a településektől, amelyekben vannak középfokú intézmények, és megvizsgáltuk e településközi távolságok alapján készített hisztogramokat. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a 2740 középiskola nélküli település, illetve az ott lakó középiskolás korú népesség hány százaléka van középiskolával rendelkező településekhez közel. Az egész eljárást megismételtük azokra a településekre, ahol az általános iskola mellett nincs más, csak szakiskola. E kis számú település esetében az érettségit is nyújtó középiskolákkal rendelkező településektől való távolság volt a kérdés.

A 4. táblázat tanúsága szerint a középiskolák fizikai távolsága aligha lehet magyarázata a roma fiatalok jelentős középiskolai lemaradásainak. Noha igaz az, hogy a középiskolás korú roma fiatalok aránytalanul nagy része él az ország hátrányos helyzetű településein, e települések elsöprő többsége közel van – légvonalban 15 kilométernél nem távolabb helyezkedik el – a középiskola-kínálat teljes spektrumát nyújtó városiasabb településektől. Ez akkor is igaz, ha e települések népességszámát is számításba vesszük, és azt kérdezzük, hogy a középiskola nélküli településeken élő fiatal népesség hány százaléka lakik 15 kilométernél közelebb egy középiskolával rendelkező városhoz. 90 százaléknál is többen vannak ezek a fiatalok.

⁹ A településeket a földrajzi középpontjukhoz tartozó koordinátákkal jellemeztük.

A továbbiakban a lakóhelyi hátrányok hatásával nem foglalkozunk¹⁰. Figyelmünket elsősorban a középiskolai beiratkozást megelőző tényezők és a középiskolai pályafutás idején ható tényezők hatásának szétválasztására fordítjuk.

REGRESSZIÓS KÖNYVELEÉS

Négy problémát vizsgálunk meg tüzetesebben: a középiskolai lemorzsolódásban, az elvégzett középiskola típusában, az érettségi eredményekben, valamint az egyetemi továbbtanulásban megnyilvánuló etnikai különbségeket. Mindegyik esetben redukált formájú regressziók sorozatát becsüljük a teljes mintán, a fiatal etnikai hovatartozását jelző roma dummyval, a kontrollváltozók egyre bővülő sorozatának bevonásával. A kérdésünk ez: mennyire csökken le a kontrollok nélkül mért, nyers etnikai különbség az egymást követő magyarázó változók bevonásának hatására? Magyarázó változóinkat az 5. táblázatban mutatjuk be.

5. táblázat

Magyarázó változók

Változó/változócsoporthat	A változó tartalma
8. évf. tesztek/jegyek	A 8. évfolyamos tanulmányi teljesítményeket mérő főkomponensből képzett spline függvény. A főkomponens változói: a 2005/2006-os tanévben, a 8. évfolyamon mért matematika és szövegértés kompetencia-tesztpontszám; illetve a félévi és év végi tanulmányi átlag
8. évf. osztály FE	A 2005/2006-os tanév 8. évfolyamos osztályait jelölő változók
Első középiskola FE	Azt a középiskolát jelölő változó, ahol a fiatal középiskolai pályafutását elkezdte
Utolsó középiskola FE	Azt a középiskolát jelölő változó, ahol a fiatal középiskolai pályafutását befejezte
Anyagi helyzet	A tanuló középiskolai pályafutásának éveire jellemző tartós anyagi helyzetet mérő főkomponensből képzett spline függvény. A főkomponens változói: a háztartás átlagos ekvivalens jövedelme; a háztartás átlagos ekvivalens kiadása; milyen gyakran fordult elő, hogy pénzhiány miatt nem jutott pénz ennivalóra / rezsire / fűtésre (a középiskolai pályafutás minden egyes évét jellemző változók)
Nevelési környezet	A 15 éves kori kognitív és érzelmi HOME-indexekből (a nevelési környezetet jellemző szintetikus mutatókból képzett spline függvények; A lakásban található könyvek számát jelölő dummy változók; Az anya/apa iskolai végzettségét jelölő dummy változók

¹⁰ Ellenőrzésképpen a következő részben található összes egyenlet becslését elvégeztük a lakóhely települését jelölő fix hatásokkal is. Ez azonban, mint vártuk, alig befolyásolta az eredményeket.

A középiskolai eredménymutatókban, illetve az egyetemi továbbtanulásban megtestesülő tudás-termelés folyamatát – amely kis gyermekkortól a megfigyelés évében betöltött 20/21 éves életkorig tartott – két szakaszra bontjuk. A kis gyermekkortól az általános iskola befejezéséig tartó szakaszt szintetikus módon jellemzik az 8. évfolyamon mért kompetenciaeredmények és 8. évfolyamos érdemjegyek.¹¹ Az ezekből az információkból képzett változó sűrítve mutatja a tudásnak és a készségeknek azt a szintjét, amelyre a vizsgált kohorsznak 14/15 éves életkoráig sikerült szert tennie.

Az általános iskola felső tagozatára jellemző iskolaminőség hatását a 8. évfolyamos osztály fix hatások képviselik. A jó minőségű iskola leginkább két dolgot jelent: hatékony és eredményes tanárokat, és olyan osztálytársakat, akikről tanulni lehet vagy akik a tanulás szempontjából motiváló környezetet jelentenek. A jó és hatékony tanárok mellett nagyobb valószínűséggel fordulnak elő olyan iskolákban és osztályokban, ahol többségben vannak a jó teljesítményű, könnyebben tanítható tanulók.¹² Amikor a felső tagozatos iskolaminőség hatását a 8. évfolyamos iskola/osztály fix hatások szerepeltetésével próbáljuk kiszűrni, akkor az *azonos osztályokba járó*¹³ roma és nem roma fiatalok eredménymutatóinak összehasonlításával szabadulunk meg az összetétel-különbségek hatásától: attól, hogy a roma és a nem roma felső tagozatosok jellegzetesen más iskolákba és osztályokba járnak és ezen keresztül jellegzetesen más esélyekkel jutnak hozzá jó tanárokhoz és jó teljesítményű osztálytársakhoz.

Az 5. táblázatban szereplő további kontrollváltozók már a középiskolai pályafutás ideje alatt érvényesülő tényezők hatását próbálják megragadni. Az első, illetve az utolsó középiskola fix hatások szerepeltetésével a középiskolai pályafutás elejére, illetve végére jellemző iskolaminőség-különbségeket próbáljuk mérhetővé tenni. E változók szerepeltetését a középiskolás évek történéseiben hasonló megfontolások indokolják, mint amelyekre az 8. évfolyamos osztály fix hatások szerepeltetésénél a felső tagozatos iskolaminőség-különbségek kontrollálásakor hivatkoztunk. Az első és utolsó középiskolát jelölő változók megkülönböztetésének az iskolát váltó tanulók esetében van jelentősége. Az iskolát nem váltó tanulók esetében a két változó egybeesik. A középiskola minőségét három probléma esetén tartottuk fontosnak mérhetővé tenni: az első középiskola minőségének fontos szerepe lehet a középiskolai lemorzsolódásban; a végzős évfolyam középiskola-minősége pedig szoros összefüggésben lehet az érettségi eredménnyel és az egyetemi továbbtanulással.

¹¹ A regressziókban e szintetikus változóból képzett spline függvény szerepel, amely lehetővé teszi a nemlineáris hatások mérését.

¹² Lásd Kertesi és Kézdi, 2012: 815-816., 819-821., 834-837. old.

¹³ Az Életpálya-felmérés mintája lehetőséget ad erre, mivel a mintához tartozó fiatalokat az országos kompetenciamérésén részt vevő diákok közül választották ki, melyben ismert volt a gyerekek iskoláinak és osztályainak azonosítója, és a minta nagysága és többlépcsős jellege lehetővé tette kellően sok osztálytárs megtalálását.

A magyarázó változók utolsó csoportját a középiskolai években a család rendelkezésére álló anyagi és humán erőforrásokat mérő ismérvek jelentik. Az anyagi erőforrásokat a középiskolai beiratkozástól a középiskola elvégzéséig vagy a lemorzsolódás évéig vagy az egyetemi továbbtanulás évéig tartó időszak minden egyes évére jellemző háztartási jövedelmek és kiadások, illetve az illető évek mindegyikére jellemző szegénységindikátorok¹⁴ képviselik. A regressziókba az ezekből a változókból képzett folytonos szintetikus mutatót, pontosabban e szintetikus mutatóból képzett spline függvényt vontuk be, – e transzformációval lehetővé téve a hatások esetleges nemlinearitásának mérését.

A család humán erőforrásait a nevelési környezetet jellemző szintetikus mutatókkal, a lakásban található könyvek számával és a szülők iskolai végzettségével mértük. A nevelési környezet tevékenységek, eszközök, tárgyi környezeti feltételek, viselkedési minták százait foglalja magában, melyek közül két komponenst emelünk ki: (i) a fiatal kognitív fejlődését közvetlenül vagy közvetve elősegítő tevékenységek, tárgyak, eszközök, környezeti feltételek jelenlétét, illetve (ii) a fiatal érzelmi stabilitásának a családi nevelési gyakorlatban gyökerező biztosítékait. A tanuló aktuális otthoni környezetét, illetve és a szülők nevelési gyakorlatát¹⁵ a fejlődépszichológiai szakirodalomban széles körben alkalmazott HOME-skála¹⁶ segítségével mértük. A HOME (Home Observation for Measurement of the Environment) index az otthoni környezet gyermekfejlődés szempontjából fontos jellemzőinek felmérésére szolgáló eszköz, amely sor jelen idejű kérdés és megfigyelés révén próbálja a tág értelemben vett kamaszkori családi környezet tárgyi feltételeit, a szülők nevelési gyakorlatát, a család működési módját, közös tevékenységeit mérhetővé tenni. Az Életpálya-felmérés 2006. évi első hullámában a National Longitudinal Study of Youth kutatásban alkalmazott kora ifjúkori HOME skála rövidített változatát adaptáltuk. Ez a rövidített változat 27 itemből áll és két részsiskálát mér fel: a *kognitív stimuláció* és az *érzelmi támogatás* komponenseit.¹⁷ A kamaszkori nevelési környezet mérését alapvetően ezzel a két változóval oldottuk meg. Kiegészítő információként, a család egyéb humán erőforrásainak mérésére a a PISA-vizsgálatokban alkalmazott kulcsváltozót (a lakásban található könyvek számát), illetve a szülők iskolai végzettségét is bevontuk az elemzésbe. Az esetleges nemlinearitások kontrollálása céljából HOME-index két részsiskálájából azok spline függvénné transzformált változatait szerepeltettük az egyenletekben.

A humán erőforrásokat számszerűsítő változókat az Életpálya-felmérés 2006. évi, első hullámában mértük, amikor a felmérésben részt vevő fiatalok megkezdték középiskolai pályafutásukat. Ezeknek az ismérveknek az *időbeliségevel* kapcsolatban két feltételezéssel

¹⁴ Milyen gyakran fordult elő az adott évben, hogy pénzhiány miatt nem jutott a családnak pénze ennivalóra vagy rezsire vagy fűtésre.

¹⁵ Melyet az angolszász szakirodalomban „parenting” gyűjtőnéven foglalnak össze.

¹⁶ Lásd Bradley és szerzőtársai, 2000; Mott, 2004.

élünk. A kamaszkor elején mért humán erőforrások által képviselt nevelési gyakorlatról feltételezzük, hogy (i) az a középiskolás pályafutás további éveit is jellemzi; valamint hogy (ii) ezek a mérési változók pozitíve korreláltak a fiatalabb életkorban mérhető nevelési gyakorlattal. Azok a családok, amelyek 14/15 éves életkorban biztosították a gyermekeik készségfejlődéséhez szükséges erőforrásokat, eszközöket és tevékenységeket vagy megfelelő érzelmi támogatást nyújtottak nekik, hasonlóan viselkedtek akkor is, amikor gyermekeik kisebbek voltak.¹⁸

Ezek a feltételezések következményekkel járnak arra nézve, hogyan választjuk meg az általunk becsült redukált formájú egyenletekbe bevonni kívánt magyarázó változók sorrendjét, és hogyan értelmezzük a hatásukat. Ha az eredményváltozóban mért nyers etnikai különbségek összetevőinek feltárása során először a 8. évfolyamos teljesítményeket mérő teszteredményeket és érdemjegyeket vonjuk be az egyenletekbe, akkor ebben a sűrített mérőszámokban már megragadtuk a kisgyermekkor és az általános iskolát jellemző nevelési gyakorlat 14/15 éves korig tartó hatását is. Ha a kibővített egyenletbe a 8. évfolyamos eredményesség mutatója mellé ezután bevonjuk a humán erőforrások 14/15 éves életkorban mért indikátorait – a HOME-indexeket, a könyvek számát, a szülők iskolai végzettségét – is, akkor e *közvetett* mechanizmus hatásával már nem kell számolnunk. A hatás zöme *közvetlenül* a középiskolás kori nevelés hatásaként jelenik meg az eredményváltozóban (a középiskolai lemorzsolódásban vagy az érettségi eredményekben stb.).

A redukált formájú egyenletek mögött meghúzódó oksági struktúra figyelembevételéhez is hozzásegít bennünket, hogy eldöntsük, milyen sorrendben célszerű az iskolarendszer hatásait, illetve a család anyagi és humán erőforrásait képviselő változókat bevonni az egyenletekbe. Mivel alapvetően az iskolarendszer hatásaira vagyunk kíváncsiak, az iskolarendszer egyes állomásait megjelenítő változókat célszerű először – az időrendi sorrendet követve – bevonnunk az egyenletekbe. A család anyagi erőforrásai és nevelési környezete is befolyásolhatja az iskolaválasztást (az általános iskoláét éppúgy, mint a középiskoláét), az iskolai fix hatások korábbi szerepeltetésével e *közvetett* csatornákon érvényesülő hatásokat leválaszthatjuk a család erőforrásainak *közvetlen* hatásáról. Végül,

¹⁷ A részindexek alapjául szolgáló itemeket a C Függelékben (http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_C.pdf) mutatjuk be.

¹⁸ Az Életpálya-felmérés 2006. évi, első hullámában mind a szülők, mind a fiatalok beszámoltak arról, hogy kisgyermekkorban milyen gyakran meséltek otthon a gyerekeknek. A szülők egy ötkategóriás skála segítségével, a fiatalok pedig egy hatkategóriás skála segítségével tették ezt meg (mindkét esetben a nagyobb érték a gyakoribb mesének felel meg). A kognitív HOME-index és mese gyakoriságát mérő változók közti korreláció 0,39 (a szülőktől származó információ esetében), illetve 0,33 (a fiataloktól származó információ esetében). Az érzelmi HOME-index és mese gyakoriságát mérő változók közti korreláció 0,16 (a szülőktől származó információ esetében), illetve 0,15 (a fiataloktól származó információ esetében). A fiatalok ezenkívül egy hatkategóriás skálán a szülőikkel tett kisgyerekkori kirándulások gyakoriságáról is beszámoltak. A kirándulások gyakorisága és a HOME-indexek közti korreláció 0,40 (kognitív HOME-index), illetve 0,15 (érzelmi HOME-index). Mindegyik itt bemutatott korrelációs koefficiens 1 százalékos szinten szignifikáns.

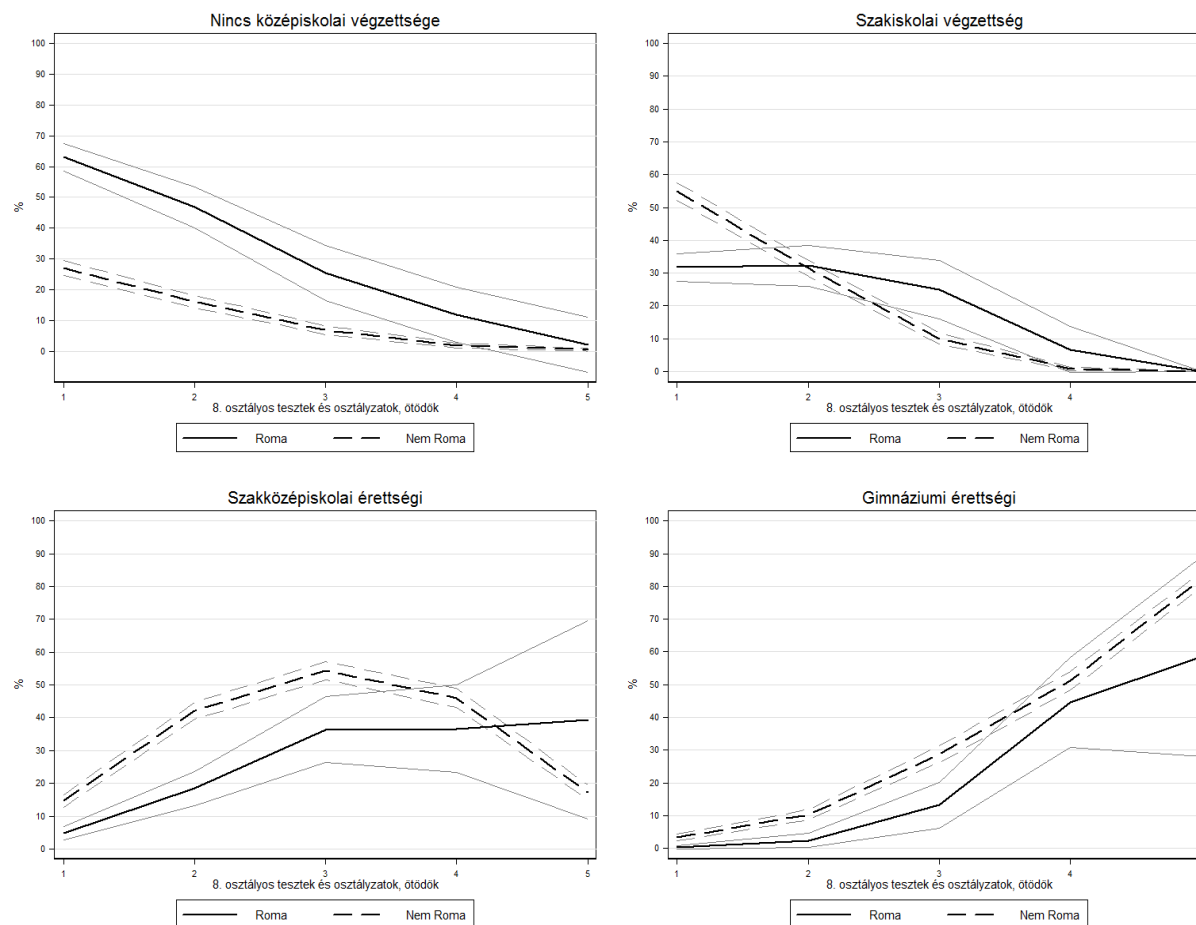
mivel a család humán erőforrásai közül a szülők iskolai végzettsége jelentős mértékben befolyásolja a család jövedelmét, anyagi helyzetét, az anyagi helyzetet jellemző változók korábbi bevonásával leválaszthatjuk ezt a hatást a nevelési környezet (a „parenting”) általi közvetített hatásokról.

Elsőként azt vesszük szemügyre, milyen hatást gyakorolnak a 8. évfolyamot lezáró eredmények (teszteredmények és érdemjegyek) a középiskola kimeneteire: a lemorzsolódás, illetve a különböző középfokú iskolai végzettségek megszerzésének esélyeire. Ezeket az esélyeket nem csak az átlagos nyolcadik évfolyamos teljesítmények környezetében, hanem az iskolai teljesítménymutató teljes eloszlásának mentén vizsgáljuk. A nyolcadik évfolyamos teszteredmények és érdemjegyek alapján létrehozott szintetikus változóból öt egyenlő szélességű intervallumot képeztünk, és valamennyi intervallumon belül külön-külön, mind a roma, illetve nem roma tanulókra nézve megbecsültük az adott függő változó átlagos értékeit. A halványabb vonalak közé zárt sáv a becslések 95 százalékos konfidenciaintervallumát (az átlagértékek körüli ± 2 standard hibának megfelelő tartományt) jelöli. Ez az egyszerű mérési eljárás három szempontból is előnyösebb a közönséges lineáris regresszióknál: nem tartalmaz linearitási korlátozásokat; lehetővé teszi az etnikai csoportok szerint esetlegesen heterogén módon érvényesülő hatások kimutatását és – ami a legfontosabb – az összefüggéseket a változók teljes eloszlása mentén méri, nem csak az átlagok környezetében. Lásd 6. ábra!¹⁹

A legdrámiább különbségek a középiskolai lemorzsolódásban figyelhetők meg. Az alsó két kvintilisben például, ahol a roma tanulók háromnegyede található, a fiatalok fele-kétharmada hat tanév alatt sem tudott valamilyen középiskolai végzettségre szert tenni. A lemorzsolódási esélyekben mutatkozó etnikai különbségek annál nagyobbak, minél alacsonyabb nyolcadik évfolyamos képességszintről kezdték meg a fiatalok középiskolai pályafutásukat: az alsó kvintilisnek megfelelő képesség-tartományban 40, a második kvintilisben 30, és még a középső kvintilisben is 20 százalékos lemorzsolódási esélykülönbségeket látunk a roma tanulók hátrányára. Tanulmányunk egyik központi kérdése éppen ekörül forog: milyen iskolarendszerbeli vagy családon belüli okai lehetnek ezeknek az egymásra rakódó társadalmi különbségeknek?

¹⁹ Az itt bemutatott összefüggések nem nagyon változnak, ha a grafikonokat fiúkra és lányokra külön készítjük el. Lásd D függelék. http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_D.pdf.

**Megszerzett középiskolai végzettség a 8. évfolyam végi teszteredmények és tanulmányi átlag függvényében
a középiskolát elkezdők százalékában**



A lemorzsolódás területén tapasztalható különbségek tükörképét figyelhetjük meg a szakiskolai végzettség és a szakközépiskolai érettségi megszerzésének esélyeiben. A lengyengébb általános iskolai képességszintű nem roma tanulók 25 százalékkal nagyobb eséllyel jutnak szakiskolai képzettséghez és 10 százalékkal nagyobb eséllyel szakközépiskolai érettségihez, mint a hasonlóan gyenge képességszintű roma tanulók. A szakközépiskola esetében ezek az etnikai különbségek a 2. és 3. kvintilis esetében eléri a 20-30 százalékot is. A gimnáziumi érettségi megszerzésénél látjuk az általános iskolai képességek függvényében a legkiegyenlítettebb esélyeket. Szignifikáns és jelentősebb – 20 százalék körüli – roma esélyhátrányt egyedül a középső képességtartományban figyelhetünk meg.

A továbbiakban az 5. táblázatban szereplő kontrollváltozók segítségével megpróbáljuk összetevőire bontani a lemorzsolódásban, a különböző középiskolai végzettségek megszerzésében, az érettségi eredményekben és az egyetemi továbbtanulásban meglevő etnikai különbségeket.

6. táblázat

20/21 éves korára nincs befejezett középiskolai végzettsége

(lineáris valószínűségi modellek)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Roma	0.39*** (0.02)	0.27*** (0.03)	0.23*** (0.04)	0.23*** (0.04)	0.22*** (0.04)	0.17*** (0.05)
8. évf. tesztek/jegyek		igen	igen	igen	igen	igen
8. évf. osztály FE			igen	igen	igen	igen
Első középiskola FE				igen	igen	igen
Anyagi helyzet					igen	igen
Nevelési környezet						igen
Korrigált R ²	0.12	0.22	0.29	0.33	0.34	0.35
N	7016	7016	7016	7016	7016	7016

Robusztus standard hibák lakóhely szerint klaszterezve

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Középiskolai lemorzsolódás. Noha a roma és nem roma gyerekek 8. évfolyam utáni középiskolai továbbtanulásában nincsenek túl nagy különbségek – a nyolc osztályt sikeresen befejező roma tanulók 95, a nem roma tanulók 99 százaléka beiratkozik valamilyen középfokú oktatási intézménybe, 20/21 éves életkorra mégis hatalmas lemorzsolódási esélykülönbségek keletkeznek: míg a nem roma fiatalok mindössze 9 százalékanak nem lesz középiskolai végzettsége, addig a roma fiatalok csaknem fele (48 százaléka) zárja le sikertelenül (mindenféle végzettség nélkül) középiskolai pályafutását. A 6. táblázat számításaiival megpróbáltunk a nyomába eredni annak, mi lehet az oka ennek a hatalmas – csaknem 40 százalékpontnyi – esélykülönbségnek.

20/21 éves korára milyen középiskolai végzettséget szerzett?

(lineáris valószínűségi modellek)

<i>szakiskolai végzettséget</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Roma	0.12*** (0.03)	-0.08*** (0.03)	-0.06* (0.04)	-0.06 (0.04)	-0.04 (0.04)
8. évf. tesztek/jegyek		igen	igen	igen	igen
8. évf. osztály FE			igen	igen	igen
Anyagi helyzet				igen	igen
Nevelési környezet					igen
Korrigált R ²	0.01	0.25	0.31	0.32	0.32
N	7016	7016	7016	7016	7016
<i>szakközépiskolai érettségit</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Roma	-0.20*** (0.02)	-0.13*** (0.02)	-0.12*** (0.04)	-0.09** (0.04)	-0.07* (0.04)
8. évf. tesztek/jegyek		igen	igen	igen	igen
8. évf. osztály FE			igen	igen	igen
Anyagi helyzet				igen	igen
Nevelési környezet					igen
Korrigált R ²	0.02	0.13	0.28	0.29	0.29
N	7016	7016	7016	7016	7016
<i>gimnáziumi érettségit</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Roma	-0.31*** (0.03)	-0.07*** (0.02)	-0.05* (0.02)	-0.04* (0.03)	-0.03 (0.03)
8. évf. tesztek/jegyek		igen	igen	igen	igen
8. évf. osztály FE			igen	igen	igen
Anyagi helyzet				igen	igen
Nevelési környezet					igen
Korrigált R ²	0.04	0.38	0.52	0.52	0.53
N	7016	7016	7016	7016	7016

Robusztus standard hibák lakóhely szerint klaszterezve

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

A lemorzsolódási esélykülönbségek csaknem felére (17 százalékpontnyi különbségre, ami a teljes különbség 44 százaléka) nem tudunk magyarázatot adni. A megmagyarázott (22 százalékpontnyi) esélykülönbség zöme a kisgyermekkorra és általános iskolás életkorra vezethető vissza. Azok között a roma és nem roma tanulók között, akiknek a 8. évfolyamon mért eredményei (teszteredményei és érdemjegyei) nem különböztek egymástól, és az általános iskolában osztálytársai is voltak egymásnak, 16 százalékponttal kisebb lemorzsolódási esélykülönbség mutatkozik. Az etnikai hátrány további 6 százalékponttal csökken, ha figyelembe vesszük a családi életkörülmények hatását is, – azt ahogyan a családok anyagi helyzete és a családi nevelési környezet kognitív és érzelmi impulzusai befolyásolni képesek a középiskola sikeres elvégzését. Mindent általunk ismert tényezőt számításba véve is, marad azonban 17 százalékpontnyi lemorzsolódási esélykülönbség a hasonló családi körülmények között nevelkedő, az általános iskolát azonos teszteredményekkel és

érdemjegyekkel záró, azonos nyolcadikos osztályba és azonos középiskolába járó roma és nem roma fiatalok között.²⁰ Ennek az igen jelentős reziduális különbségnek a megmagyarázása további kutatásokra vár, és – megítélésünk szerint – ez a kérdés lesz a roma gyerekek iskolai lemaradását kutató szakirodalom egyik legnagyobb kihívása a jövőben.

Középiskolai végzettségek. A nyers adatok szerint (lásd 4. ábra) a roma fiatalok 28 százaléka szerzett szakiskolai végzettséget, szemben a nem roma fiatalok 16 százalékos arányával.²¹ Az érettségit adó középiskolák esetén fordított a helyzet: a roma tanulók lemaradása, a szakközépiskolát tekintve, 20 százalékos, a gimnáziumot pedig 31 százalékos. Amint a 7. táblázat alapján láthatjuk, a különbségek *zöme* a középiskolai továbbtanulást *megelőző* időszakból származik. Ha az etnikai csoportok közötti összehasonlítást a felsőtagozat végén azonos osztályba járó, azonos teljesítményű (teszteredményű és érdemjegyű) diákokra korlátozzuk, akkor a különbségek már nem tekinthetők túlságosan nagyoknak. A roma tanulók lemaradása a gimnázium érettségi megszerzésében mindössze 5 százalékpont, a szakiskolai végzettség megszerzésében pedig 6 százalékpont. Egyedül a szakközépiskolai érettségi megszerzésében marad egy egy nagyobb (12 százalékpontot kitevő) lemaradás. A családok anyagi és humán erőforrásaiban meglevő különbségek tovább csökkentik ezeket a különbségeket a középiskolai pályafutás éveiben: a roma tanulók lemaradása ennek hatására a szakiskolai végzettség, illetve a gimnáziumi érettségi megszerzésében inszignifikánssá válik, és csak a szakközépiskolai érettségi megszerzésében marad meg egy 7 százalékpontnyi, szignifikáns különbség.

Érettségi eredmények. Az érettségizett roma és nem roma tanulók érettségi eredményei között a teljes mintára számított, standardizált érettségi eredménymutató szórásának 60 százalékat kitevő, jelentős mértékű nyers különbség mutatkozik (lásd 8. táblázat). Ennek a különbségnek a *zöme* (csaknem háromnegyede) megint csak a középiskolai továbbtanulást *megelőző* időszakból származik: nagyrészt a 8. évfolyamos tesztek és érdemjegyek különbségeit tükrözi. Ehhez képest kevesebbet magyaráz a gimnázium minősége (5 százalékpont), illetve a családok középiskola alatti anyagi helyzete és nevelési gyakorlata (8 százalékpont).

²⁰ Az egyenleteket megbecsültük azon a módon is, hogy számításba vettük az életkor heterogenitásának hatását a középiskola megkezdésekor. Ez a tényező semmilyen sem befolyásolta eredményeinket. Lásd E függelék. http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_E.pdf.

²¹ A roma fiatalok magasabb részaránya a szakiskolát végzettek között tisztán összetételhatásnak tekinthető: a roma fiatalok között nagyon sokan, a nem roma fiatalok között pedig nagyon kevesen vannak a 8. évfolyamon alacsony teljesítményt nyújtó diákok; a jó teljesítményű diákok esetében fordított a helyzet, a középső kvintilisben pedig nagyjából kiegyenlítettek az arányok. A 6. ábrából megérthető hogyan lesz emiatt a 12 százalékpontos *előnyből* 8 százalékpontnyi *lemaradás*. Ha az összehasonlítást a 8. évfolyamon azonos teljesítményt nyújtó tanulók kvintiliseire külön-külön végezzük el, akkor látható, hogy az alsó kvintilisben (ahol a roma tanulók csaknem 50 %-a van) nagyon nagy a roma tanulók relatív esélyhátránya (kb 25 százalékpont), a 3. kvintilisben, ahol pedig megfordulnak az esélyek (a roma diákok esélyelőnye lesz 20 százalékpont), viszonylag kevesen vannak a roma tanulók.

Érettségi eredmény^a

(OLS regressziók)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Roma	-0.60*** (0.09)	-0.19** (0.08)	-0.16 (0.19)	-0.11 (0.20)	-0.07 (0.21)	-0.03 (0.20)
8. évf. tesztek/jegyek		igen	igen	igen	igen	igen
8. évf. osztály FE			igen	igen	igen	igen
Utolsó középiskola FE				igen	igen	igen
Anyagi helyzet					igen	igen
Nevelési környezet						igen
Korrigált R ²	0.01	0.52	0.66	0.73	0.73	0.73
N	3728	3728	3728	3728	3728	3728

^a Érettségi eredmény = annak a (maximum) öt tárgynak az átlagos százalékos eredménye, amelyből a fiatal a legjobb eredményét érte el az érettségi vizsgán. A legalább 30 százalékos emelt szintű érettségi eredményekért 40 pluszpontot számoltunk. (Legalább négy tárgy alapján számolva; a számított pontértékek (0,1) átlagú, szórású változóra standardizálva)

Robusztus standard hibák lakóhely szerint klaszterezve

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Az érettségizettek közül 20/21 éves korában felsőoktatásban tanul ^a

(lineáris valószínűségi modellek)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Roma	-0.27*** (0.04)	-0.28*** (0.05)	-0.10*** (0.04)	-0.06 (0.06)	-0.04 (0.05)	-0.01 (0.06)
Érettségi eredménye ^b			igen	igen	igen	igen
Utolsó középiskola FE				igen	igen	igen
Anyagi helyzet					igen	igen
Nevelési környezet						igen
Korrigált R ²	0.01	0.01	0.39	0.47	0.47	0.47
N	4188	3641	3641	3641	3641	3641

(2)-(9) oszlopok: az érettségi eredmények ismertek.

^a Felsőoktatásban tanul = az adatfelvétel 6. hulláma idején (a 2011/2012-es tanév második félévében) egyetemen vagy főiskolán tanult.

^b Érettségi eredmény = annak a (maximum) öt tárgynak az átlagos százalékos eredménye, amelyből a fiatal a legjobb eredményét érte el az érettségi vizsgán. A legalább 30 százalékos emelt szintű érettségi eredményekért 40 pluszpontot számoltunk. (Legalább négy tárgy alapján számolva; a számított pontértékek (0,1) átlagú, szórású változóra standardizálva)

Robusztus standard hibák lakóhely szerint klaszterezve

* p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Egyetemi továbbtanulás. Amíg az érettségizett roma tanulók közül 20 százalék tanul tovább 20/21 éves koráig, addig ez az arány az érettségivel rendelkező nem roma tanulók körében 47 százalék. A 27 százalékpontot kitevő etnikai különbség enyhén (28 százalékpontra) módosul, ha csak azokat a fiatalokat vesszük számításba, akik a megkérdezésük során komolyabb adathiányok nélkül számoltak be érettségi eredményeikről.

Kiindulópontnak ezt a 28 százalékpontnyi nyers különbséget választottuk. Az érettségizett roma tanulók lemaradása az egyetemi továbbtanulásban *zömében* (csaknem négyötöd részt) annak tulajdonítható, hogy gyengébb érettségi eredményt értek el és gyengébb minőségű gimnáziumba jártak. Ha ehhez hozzávesszük a család anyagi helyzetében és nevelési környezetében mutatkozó hátrányaikat is, akkor teljes mértékben sikerült megmagyaráznunk egyetemi továbbtanulásban meglevő lemaradásukat.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk a szakirodalomban elsőként számolt be egy teljes középiskolai kohorszot képviselő, országosan reprezentatív mintán a magyarországi roma tanulók középiskolai pályafutásáról és egyetemi továbbtanulási esélyeiről. A pályakövetésre kiválasztott évfolyam 2006 őszén iratkozott be a középiskolába, és a legutolsó megfigyelésünk szerint a 2011/12-es tanév tavaszi félévéig befejezhette középiskolai tanulmányait. A fiatalok egy része főiskolán vagy egyetemen tanul már ekkor. Az eddigi adatfelvételi hullámok tanúsága szerint e hat tanév ideje alatt a középiskolába beiratkozott tanulók csaknem kilencven százalékának sikerült valamilyen befejezett középiskolai végzettségre szert tenni. A tanulók valamivel több mint tíz százaléka lemorzsolódott, és nem tudott szakiskolai végzettséget vagy érettségit szerezni. E kudarcos középiskolai életpályák aránytalanul nagy mértékben jellemzik a roma fiatalokat. A 2006 őszén a középiskola első évfolyamát megkezdő roma tanulóknak csaknem a fele lemorzsolódott a hatodik tanév végéig, csaknem harminc százaléka jutott szakiskolai végzettséghez, és csak egynegyedének sikerült érettségit szereznie.

Hogy e számarányokat megfelelő módon értékelhessük, az Életpálya-felvételben szereplő, 1991-ben született kohorsz iskolai életpályáját összevetettük egy csaknem húsz évvel korábbi (1974-es) születési évjárat gyerekeinek iskolai pályafutásával. Az összehasonlítás kimutatta: a vizsgált két évtized alatt a roma fiatalok iskoláztatásában igen jelentős mértékű előrehaladás történt: az általános iskolai lemorzsolódás minimálisra szorult vissza, az általános iskola utáni továbbtanulás pedig szinte teljeskörűvé vált. Mindez tükröződött a középiskolai végzettségek sikeres megszerzésében is. Amíg az 1974-ben született roma kohorsznak gyakorlatilag esélye sem volt középfokú végzettséghez jutnia, addig a rendszerváltás után született generáció egynegyedének van ma már szakiskolai végzettsége és több mint egyötödének van érettségije. Ezek az eredmények még akkor is rendkívül figyelemreméltóak, ha tekintetbe vesszük, hogy eközben az abszolút számokban mért középiskolai lemorzsolódás is jelentős mértékben megnőtt. Ha a rendszerváltást követő oktatási expanzió általános trendjeihez viszonyítva értékeljük ezeket a fejleményeket, akkor két ellentétes irányú trendet látunk: az általános iskola sikeres befejezésében és a középiskolai továbbtanulásban jelentős

mértékű *felzárkózás* történt a társadalom átlagához képest, az érettségi megszerzésének esélyében és a felsőoktatási részvételben azonban jelentős mértékben tovább növekedett a roma tanulók *leszakadása*.

A fiatal munkavállalók kereseti adatainak húsz éves trendjei alapján megállapítottuk, hogy a munkaerőpiacon milyen kevésre volt elegendő ez a fejlődés. Ahol a roma fiatalok iskolai teljesítményében a két évtized alatt jelentős felzárkózást figyelhetünk meg – az általános iskola sikeres elvégzésében és a szakiskolai végzettség megszerzésében –, a rendszerváltás óta eltelt időszakban stagnáltak vagy csak nagyon enyhén emelkedtek a bérek, ahol viszont a többségi társadalom fiataljaihoz képest jelentős mértékben nőtt a roma fiatalok *leszakadása* – az érettségi és a felsőfokú végzettség megszerzésében –, ott volt a legnagyobb a béremelkedés. Noha a roma fiatalok *relatív* helyzete egyértelműen romlott, mégis reményt keltő az a tekintélyes előrelépés, amit a roma fiatalok időben hozzánk legközelebbi generációja az érettségi megszerzésében a két évtizeddel korábbi hasonló korú társaihoz képest megtett. Nyilvánvalóan csak ez lehet az alapja egy roma fiatalokra is kiterjedő – jövőbeni – felsőoktatási expanziónak.

A jelenlegi helyzet – nagymértékű középiskolai lemorzsolódás, jelentős lemaradás az érettségi megszerzésében, az érettségizettek lényegesen alacsonyabb érettségi eredménye, a társadalom átlagánál lényegesen alacsonyabb felsőfokú továbbtanulási arányok – magyarázatát keresve, először kizártunk egy ésszerűnek látszó, de téves magyarázatot. Egy széles körben elterjedt feltételezés szerint a roma tanulók iskolai lemaradásában komoly szerepet játszik az a körülmény, hogy a roma népesség aránytalanul nagy hányada lakik az ország válságrégióiban, illetve hátrányos helyzetű településein. Igaz ugyan, hogy a középiskolás korú roma fiatalok messze felülreprezentáltak ezeken a településeken, ebből azonban nem feltétlenül következik, hogy ez a tényező önmagában jelentős szerepet játszana a társadalmi hátrányok kialakulásában. Ha az etnikai csoportok közti összehasonlítást a pontosan ugyanazokon a településeken lakó roma és nem roma fiatalokra korlátozzuk, az eredetileg meglevő különbségek túlnyomó része megmarad. Ennek az az oka, hogy Magyarország területe viszonylag egyenletesen van beterítve középfokú oktatási intézményekkel. Kevés olyan község van, amelynek a közvetlen közelében ne lennének középfokú oktatási intézményekkel jól ellátott kisvárosok vagy nagyközségek. A középiskolák vagy azokon belül az érettségit adó középiskolák földrajzi távolsága (illetve az ebből adódó többletköltség) nem lehet magyarázata a roma fiatalok jelentős középiskolai lemaradásainak.

Az érvényes magyarázat után kutatva, négy problémát vizsgáltunk meg tüzetesebben: a középiskolai lemorzsolódásban, az elvégzett középiskola típusában, az érettségi eredményekben és az egyetemi továbbtanulásban megnyilvánuló etnikai különbségeket. Figyelmünket elsősorban a középiskolai beiratkozást megelőző tényezők és a középiskolai

pályafutás idején ható tényezők hatásának szétválasztására fordítottuk. A kis gyermekkortól az általános iskolai befejezéséig tartó életszakasz tudástermelésének folyamatát annak 8. évfolyam végén mért *eredményeivel* – a kompetenciateszt-eredményekkel és a tanulmányi átlageredményekkel – jellemeztük, kiegészítve ezeket a 8. évfolyamos osztályok fix hatásaival, amelyekkel osztály mélységben tudtuk kontrollálni az általános iskolai oktatás minőségében meglevő különbségeket. A középiskola idején ható tényezőket a középiskola minőségét kontrolláló középiskolai fix hatásokkal és a család anyagi és humán erőforrásaival mértük.

Tanulmányunk talán legfontosabb megállapítása az, hogy a középiskolai pályafutás végén mért nagymértvű etnikai különbségek összefüggnek az általános iskolában megszerezhető alapkészségek súlyos hiányosságaival, melynek okai részben a kisgyermekkorra nyúlnak vissza. Eredményeink összhangban vannak az iskolai lemaradásokat kutató nemzetközi szakirodalom alapvető megállapításaival: az iskolai lemaradások nagy része kisgyermekkorban és kisiskoláskorban keletkezik, s ezért a leghatékonyabban abban az életkorban lehet megelőzni őket (Almond és Currie, 2011; Carneiro és Heckman, 2003; Duncan és Murnane, 2011; Fryer, 2011; Heckman, 2006).

A roma tanulók 2010-es évek elejére felgyülemlett jelentős – a szakközépiskolában húsz, a gimnáziumban pedig több mint harminc százalékpontos – lemaradása a többségi társadalom gyermekeihez képest az egyik válságtünet. E lemaradás zöme azonban *nem a középiskolában* keletkezik, hanem a középiskolai továbbtanulást *megelőző* időszakban felhalmozódott lemaradásokra vezethető vissza. Ha az etnikai csoportok közötti összehasonlítást a felsőtagozat végén azonos osztályba járó, azonos teljesítményű (teszteredményű és érdemjegyű) diákokra korlátozzuk, akkor a különbségek már nem tekinthetők túlságosan nagyoknak.

Ugyanerre a következtetésre jutunk, ha az érettségizett roma és nem roma fiatalokat hasonlítjuk össze, és az érettségi eredményekben meglevő tekintélyes különbséget próbáljuk összetevőire bontani. A lemaradás zöme itt is az általános iskola befejezését *megelőző* időszakból eredeztethető. Az érettségi eredményekben tapasztalható lemaradás következményekkel jár az egyetemi továbbtanulásra is. Miközben 20/21 éves korára csaknem minden második érettségizett nem roma fiatal felsőfokú tanulmányokat folytat, addig az érettségizett roma tanulók közül csupán minden ötödik jár főiskolára vagy egyetemre ebben az életkorban. E jelentős etnikai különbség csaknem kétharmada az érettségi eredmények különbségeire vezethető vissza, – ami, az előzőekből következő módon, ismét a középiskolát megelőző tényezők fontosságára hívja fel a figyelmet.

Noha a roma és nem roma gyerekek nyolcadik évfolyam utáni középiskolai továbbtanulásában nincsenek túl nagy különbségek – a nyolc osztályt sikeresen befejező roma tanulók 95, a nem roma tanulók 99 százaléka beiratkozik valamilyen középfokú oktatási intézménybe, 20/21 éves életkorra mégis hatalmas lemorzsolódási esélykülönbségek

keletkeznek. Míg a nem roma fiatalok kevesebb mint tíz százalékának nem lesz középiskolai végzettsége, addig a roma fiatalok csaknem a fele zárja le sikertelenül (mindenféle végzettség nélkül) középiskolai pályafutását. A lemorzsolódási esély-különbségek valamivel több mint felére tudunk magyarázatot adni. A megmagyarázott esélykülönbség zöme megint csak a középiskolát megelőző időkre – kisgyermekkor és általános iskolás kori lemaradásokra – vezethető vissza. Mindent általunk ismert tényezőt számításba véve is, marad azonban egy csaknem húsz százalékpontnyi lemorzsolódási esélykülönbség a hasonló családi körülmények között nevelkedő, az általános iskolát azonos teszteredményekkel és érdemjegyekkel záró, azonos nyolcadikos osztályba és azonos középiskolába járó roma és nem roma fiatalok között. Ennek az igen jelentős reziduális különbségnek a megmagyarázása további kutatásokra vár, és – megítélésünk szerint – ez a kérdés lesz a roma gyerekek iskolai lemaradását kutató szakirodalom egyik legnagyobb kihívása a jövőben.

HIVATKOZÁSOK

- Almond, D. és Currie, J. (2011): Human capital development before age five. Megjelent: Ashenfelter, O. és Card, D. (szerk.): Handbook of Labor Economics. 4B.kötet, Elsevier, Amszterdam, 1315–1486. o
- Bradley, R. H. és szerzőtársai (2000): Measuring the HOME environments of children in early adolescence. Journal of Research on Adolescence, 10. évf., 3. szám, 247–288. o.
- Carneiro, P. és Heckman, J. J. (2003): Human capital policy. Megjelent: Heckman, J. J., Krueger, A. B. és Friedman, B. M.: Inequality in America: What role for human capital policies? MIT Press, Cambridge, 77-239. o.
- Duncan, G. J. és Murnane, R. J., szerk. (2011): Wither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances. Russel Sage Foundation – Spencer Foundation, New York és Chicago.
- Fryer, R. G. (2011): Racial inequality in the 21th century: the declining significance of discrimination.
- Megjelent: Ashenfelter, O. és Card, D. (szerk.): Handbook of Labor Economics. 4B. kötet, Elsevier, Amszterdam, 855–971. o.
- Heckman, J. J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science. 312. kötet, 1900-1902. o.
- Kertesi Gábor (1995): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. Közgazdasági Szemle, 42. évf., 1. szám, 30-65. o.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Közgazdasági Szemle, 59. évf., 7-8. szám, 798-853. old. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1205.pdf>
- Kézdi Gábor (2009): A TÁRKI Életpálya-felvétel mintavételi dokumentációja. 4. változat. kézirat. <http://econ.core.hu/file/download/eletpalya/mintavetel.pdf>
- Mott, F. L. (2004): The unility of the HOME-SF scale for child development research in a large longitudinal survey: the National Longitudinal Survey of Youth 1979 cohort. Parenting: Science & Practice, 4. évf., 2–3. szám, 259–270. o.

ONLINE FÜGGELÉKEK

http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_A_E.pdf

A.Foglalkoztatási arány a 25-35 évesek körében, 2006-2012

B.A panelkopásból adódó mintatorzulások mértéke és következményei

C.HOME-index

D.Megszerzett középiskolai végzettség a 8. évfolyam végi teszteredmények és tanulmányi átlag függvényében, fiúkra és lányokra külön

E.Nincs középiskolai végzettsége, – életkor változóval becsült változat